

# Educação/Formação e Trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências

Ana Luisa de Oliveira Pires

## RESUMO:

A generalização do conceito de competência nos sistemas de educação/formação tem vindo a ocorrer principalmente durante as últimas duas décadas, traduzindo-se de forma significativa nas reformas efectuadas em numerosos países.

O objectivo desta comunicação é contribuir para o debate e reflexão sobre a problemática das competências e do seu desenvolvimento numa perspectiva educativa. Considerando que a problemática das competências se situa na interface entre o sistema de educação/formação, o mundo do trabalho e a sociedade, procuramos fazer uma leitura deste fenómeno a partir de um quadro de referência interdisciplinar.

Tendo como base um trabalho de investigação realizado no domínio das Ciências da Educação, no campo da formação de adultos, pretendemos analisar criticamente algumas das actuais abordagens de competências e do seu desenvolvimento, evidenciando as tensões e as contradições existentes. Partindo da identificação de alguns modelos de educação/formação baseados em competências, analisamos os conceitos e os pressupostos que lhe estão subjacentes, avançando com alguns elementos de reflexão para o questionamento dos limites e potencialidades destes modelos, particularmente se entendidos no quadro de uma sociedade e de uma economia em mudança.

"Éducation/Formation et Travail: une approche éducative sur la problématique des compétences"

## RÉSUMÉ:

La généralisation du concept de compétence dans les systèmes d'éducation/formation s'a développé principalement pendant les dernières vingt ans, et s'a traduit significativement dans les réformes effectuées dans nombreuses payses.

La finalité de cette communication est de contribuer pour le débat et la réflexion sur la problématique des compétences et de son développement à partir d'une approche éducative. En considérant que la problématique des compétences est située dans l'interface entre le système d'éducation/formation, le monde du travail et la société, nous essayons de faire une lecture de ce phénomène à partir d'un cadre de référence interdisciplinaire.

À partir d'un travail de recherche réalisé dans le domaine des Sciences de l'Éducation,

dans le champ de la formation des adultes, nous essayons faire une analyse critique sur les approches actuelles des compétences et de son développement, en soulignant les tensions et contradictions. À partir de l'identification de quelques modèles d'éducation/formation basées en compétences, nous analysons les concepts et les idées sous-jacents, et nous présentons quelques éléments de réflexion pour le questionnement des limites et des potentialités de ces modèles, principalement dans le cadre d'une société et d'une économie en changement.

## INTRODUÇÃO

A introdução da noção de competência nos sistemas de educação/formação - cujo exemplo mais evidente é a elaboração de referenciais e standards baseados em competências - tem sido um dos principais pilares das reformas educativas efectuadas em vários países.

Este fenómeno, que teve inicialmente maior relevância na cultura norte americana e anglo-saxónica, tem vindo a alargar-se a outros contextos geográficos e culturais, nomeadamente a países francófonos e nórdicos.

Inicialmente com uma influência marcadamente behaviourista (comportamentalista), a abordagem da educação/formação baseada em competências tem vindo a alargar-se a enriquecer-se com outras perspectivas teóricas, nomeadamente as das correntes construtivistas e humanistas.

No entanto, a forma como tem vindo a ser implementada e operacionalizada no domínio educativo não tem sido consensual, evidenciando alguns limites e fragilidades, particularmente traduzidos através da ampla reflexão crítica proveniente de países onde a abordagem tem assumido uma maior relevância.

## 1. AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS

Na sua origem, o movimento da educação/formação baseada nas competências - Competence-Based *Education and Training* (CBET) - emergiu em contextos educativos norte-americanos no período do pós-guerra.<sup>17</sup> O modelo de competência mais utilizado na educação de adultos data dos anos cinquenta, no contexto das forças armadas, tendo sido implementado com a finalidade de desenvolver as competências técnicas.

No domínio profissional, a formação baseada nas competências - *Competency-Based Training*

---

<sup>17</sup> As influências deste movimento são múltiplas, de acordo com Boutin e Julien (2000) mas destaca-se a importância do taylorismo, que procurava promover "a organização científica do trabalho", com vista à sua máxima rentabilização. Este modelo industrial largamente difundido veio a incentivar o desenvolvimento das competências com vista à rentabilização e maximização do desempenho dos trabalhadores.

(CBT) - suportava-se nos pressupostos de que os resultados de uma formação standardizada podiam ser mais facilmente alcançados por todos, a partir de um conjunto de sequências de aprendizagem standardizadas, elaborada a partir da análise e transposição dos comportamentos demonstrados por profissional competente (Chapell et al, 1995). No domínio da formação profissional, os referenciais de competências eram construídos a partir de análise de trabalho, baseada em observações estruturadas, valorizando-se a dimensão normativa das competências. Uma das profissões em que esta abordagem assumiu um papel relevante foi a dos professores - *Competency-Based Teacher Education* -, no final dos anos sessenta (Eraut, 2000, Bowden e Marton, 1998, Tomlinson et al, 1995, Hyland, 1994). Os programas de formação definiam os resultados finais da aprendizagem e as competências eram especificadas, descritas e decompostas em termos de objectivos educacionais. Estes programas de formação tornaram-se bastante atractivos do ponto de vista da gestão, cujas preocupações se centravam no controlo e na certificação da formação dos professores. Do contexto da formação de professores esta abordagem generalizou-se a outros domínios, tais como a formação profissional e o ensino superior, tendo atingido o seu ponto alto na década de setenta.

Reflectindo a influência da psicologia behaviourista<sup>18</sup>, a abordagem baseada nas competências - também designada de *Performance-Based Approach* -, encontrava-se associada à especificação de procedimentos rígidos e na avaliação artificialmente fragmentada (Tomlinson et al, 1995). O movimento punha o enfoque na decomposição da realidade em comportamentos observáveis e mensuráveis, sendo as competências especificadas de forma atomizada e parcelarizada, incidindo a avaliação nos comportamentos observáveis. No que diz respeito às finalidades educativas, defendia-se uma educação mais utilitária, visando uma maior eficácia no mundo do trabalho.

Em termos gerais, as principais críticas a esta abordagem, do ponto de vista educativo, prendem-se com uma concepção de aprendizagem centrada no resultado final (geralmente "único" numa perspectiva modelizadora), mensurável e observável (traduzida pelo desempenho), na decomposição atomista e taylorizada dos conteúdos de aprendizagem, e no pressuposto de que o processo de aprendizagem é o resultado do somatório e justaposição destas partes. Por outro lado, baseia-se numa abordagem que separa e dicotomiza os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, valorizando principalmente estes últimos numa perspectiva instrumental.

---

<sup>18</sup> A influência desta corrente também é visível na abordagem dos objectivos comportamentais no domínio educativo; o enfoque era colocado nos resultados da aprendizagem, a especificação dos objectivos era feita em termos de comportamentos directamente observáveis (Bowden e Marten, 1998); pretendia-se encontrar formas fidedignas de observação e avaliação - a procura da "objectividade" -, de acordo com o paradigma positivista da ciência.

## 2. TENDÊNCIAS ACTUAIS: DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS

A abordagem da educação/formação baseada em competências desenvolveu-se posteriormente noutros países, nomeadamente no Reino Unido, Alemanha e França durante a década de oitenta - principalmente no âmbito do ensino e da formação profissional -, na Austrália nos anos noventa - no domínio da formação profissional-, no Québec no final dos anos noventa - em todos os níveis de ensino: básico, secundário e superior - e também em alguns países nórdicos, como a Finlândia e a Noruega.

Ao longo do tempo, a evolução do pensamento educativo e das teorias que enquadram a aprendizagem e a relação dos adultos com o saber tem vindo a influenciar as concepções de competência, contribuindo para fazer evoluir a perspectiva redutora, analítica e atomizada das abordagens iniciais.

Do ponto de vista teórico, destacamos o contributo das abordagens construtivistas, humanistas e antropocêntricas, que oferecem um quadro de referência relevante, fazendo deslocar o enfoque da lógica instrumental para a lógica cognitiva, afectiva, social e cultural, e do desenvolvimento global e integrado da pessoa. O enriquecimento dos conteúdos de aprendizagem, a valorização da dimensão cognitiva e socio-afectiva do sujeito, a descentração da actividade do professor/formador para a do formando, a importância do processo de aprendizagem e da avaliação formativa (e nunca em termos de "resultado único" ou apenas como produto da avaliação sumativa), a relevância do contexto e da dimensão subjectiva na construção do conhecimento, são alguns dos elementos que configuram uma concepção de competência e do seu desenvolvimento que mais se aproxima da complexidade desta realidade.

No campo educativo, o conceito de competência tem vindo a reflectir as distintas concepções e enquadramentos teóricos, sendo a sua operacionalização ao nível das práticas educativas diversa e multiforme.

Como referimos, influenciado na sua origem por uma concepção behaviourista, o conceito tem vindo a enriquecer-se com o contributo das abordagens cognitivista/construtivista da psicologia, bem como das correntes humanistas. Mas a diversidade de concepções sobre as competências reflecte-se na forma como os sistemas de educação/formação as têm apropriado e operacionalizado nos seus referenciais de base, e como têm (ou não) desenvolvido modelos formativos de acordo com os princípios que os sustentam<sup>19</sup>.

As reformas que os sistemas de educação/formação de vários países têm sentido nos últimos anos evidenciam uma preocupação crescente em torno das competências, dos

---

<sup>19</sup> Existem concepções e práticas fortemente marcadas por uma tradição behaviourista (ex: NVQ, no Reino Unido, e na formação profissional na Austrália), outras que seguem de perto uma abordagem cognitivista/construtivista (ex: em França, no ensino tecnológico e profissional; no Québec, no ensino básico, geral e universitário) e ainda as que procuram adoptar uma perspectiva mais holística e integradora (ex: na formação de professores, na Austrália), aproximando-se de uma visão holística de competências. Ver a este propósito Pires (2003) "Educação/Formação ao longo da Vida: uma análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências".

objectivos e da avaliação, por um lado marcadas por preocupações de natureza política - a democratização do ensino, o relacionamento da escola com a vida profissional -, por outro de natureza pedagógica-didáctica e ainda por preocupações de natureza gestionária e administrativa.

No entanto, para Bowden e Marton (1998), o alargamento da abordagem da educação/formação baseada em competências a diferentes países, em diferentes tempos, e segundo distintas formas de operacionalização, manteve no entanto algumas características, no que diz respeito aos seus princípios de base. Destes aspectos, destacamos o enfoque nos produtos finais da aprendizagem (outcomes), a valorização da dimensão observável da aprendizagem (através dos critérios de desempenho) e a sua relevância para o mundo do trabalho. A concepção dos curricula, geralmente feita em articulação com as exigências do trabalho, realiza-se através da análise e identificação das competências profissionais; as competências são geralmente organizadas em termos de standards, constituindo frequentemente a base dos referenciais nacionais baseados em competências.

Como afirmámos, a plasticidade da noção de competência e o seu carácter polissémico remete para uma grande diversidade de significados: o âmbito dos sistemas educativos, podem ser entendidas como sinónimos de desempenho numa determinada situação, como sinónimo de desempenho e de conhecimentos "adicionados", como uma integração entre desempenho e conhecimentos, ou a partir de uma perspectiva mais globalizante. Estas diferentes perspectivas são sistematizadas teóricamente por Bowden e Marton (1998:106) da seguinte forma:

#### Abordagens do Conceito de Competência

1. Behaviourista	Desempenho básico no posto de trabalho
2. Aditiva	Desempenho + conhecimento (normalmente com a avaliação do conhecimento separada da avaliação do desempenho, numa perspectiva aditiva)
3. Integrativa	Desempenho e conhecimentos integrados
4. Holística	Competência holística

Em cada uma destas perspectivas a competência é entendida segundo diferentes concepções, que se repercutem na adopção de um determinado modelo educativo. A abordagem behaviourista que identifica a competência a partir da análise das tarefas profissionais, traduz-se normalmente numa listagem infindável de especificações, com vista à preparação dos indivíduos para a vida profissional e geralmente as práticas desenvolvidas focalizam-se na procura de uma estreita articulação com o mundo do trabalho. As

competências são descritas de forma a diminuir a ambiguidade e a incerteza dos resultados da avaliação, procurando adoptar uma definição objectiva e criteriosa.

A abordagem aditiva procura identificar as áreas da prática profissional em que é necessário demonstrar um nível mínimo de competência, identificando os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para o desempenho profissional. A principal diferença entre uma abordagem tipo 2 (Aditiva) e tipo 3 (Integrativa), consiste no facto de que a competência integrativa é entendida como conhecimentos em contexto, articulados com o desempenho. A competência holística integra o ponto de vista pessoal, a perspectiva pessoal do papel profissional que desempenha, da sua capacidade de o desenvolver, e os conhecimentos nos quais se alicerçam a sua identidade profissional e o desempenho.

Para Bowden e Marton (1998) as abordagens da educação/formação baseadas em competências apenas têm considerado os dois primeiros níveis apresentados: as perspectivas behaviourista e aditiva; os autores defendem no entanto que qualquer abordagem educacional se deve orientar pelas perspectivas integrativa e holística. A adopção desta abordagem exige uma maior complexificação dos processos educativos, implicando diversos aspectos, de acordo com os autores: o aumento da complexidade dos resultados da aprendizagem, o alargamento das exigências curriculares, a complexificação das exigências da avaliação, o aumento da ambiguidade da relação entre objectivos e avaliação dos resultados e a necessidade de introduzir na avaliação a dimensão da interpretação e do julgamento profissional.

A perspectiva holística do conceito de competência integra aspectos cognitivos, relacionais, interpretativos, intencionais e é uma visão contextualizada, que só pode ser compreendida a partir da relação estabelecida entre a pessoa e o meio. Na medida em que a intencionalidade é um aspecto determinante, esta perspectiva procura ter em conta o significado atribuído pela pessoa à aprendizagem e ao trabalho, aos seus conteúdos e finalidades.

#### . Tensões e contradições nas abordagens educativas sobre as competências

Actualmente questiona-se, cada vez mais, o sentido e a finalidade das abordagens behaviouristas/ tayloristas das competências, tanto a partir do ponto de vista da formação da pessoa - que cada vez mais deve ser entendida no sentido global e integral -, como da perspectiva do mundo do trabalho - que tem vindo a evoluir para modelos de organização mais complexos nos quais este modelo de competências parece não fazer mais sentido.

Sabendo que os modelos de organização do trabalho adoptados condicionam fortemente o tipo de competências desenvolvidas (Wittorsky, 1998) - as competências produzidas e necessárias aos modelos prescritivos (organizações tayloristas) são geralmente as que são utilizadas em situações rotineiras e tendem a tornar-se específicas dos contextos onde são mobilizadas. Este tipo de competências contrasta fortemente com as competências

produzidas em contextos organizacionais mais complexos e dinâmicos<sup>20</sup>, nomeadamente aquelas que podem ser designadas de metacompetências e que facilitam a gestão das capacidades de acção.

Do ponto de vista social, Boutin e Julien (2000) questionam a legitimidade do processo de construção dos referenciais de competências e dos actores que nela participam. Criticam uma concepção limitada de aprendizagem que visa alcançar a "rentabilidade" e que se suporta nos pressupostos do modelo industrial, recorrendo à modelização dos pensamentos e comportamentos, que negligencia uma visão mais alargada do ponto de vista social e cultural.

Dimensões fundamentais como a autonomia, a reflexividade, o pensamento crítico, a abertura são excluídas dos modelos de competência instrumentais e pragmáticos - que, limitados às exigências concretas e imediatas das situações de trabalho (e de que situações de trabalho?), tornam-se assim rapidamente prescritivos.

A visão instrumental e racionalizante, baseada numa lógica linear e de curto prazo, e de acordo com modelos de funcionamento organizacional que evidenciaram já a sua profunda incapacidade no contexto da actual sociedade é seguramente insuficiente para abarcar a complexidade dos fenómenos que hoje emergem na relação entre educação/formação/trabalho.

### 3. QUE COMPETÊNCIAS E PARA QUE SOCIEDADE?

Ao constataremos que a evolução dos referenciais educativos da lógica dos conhecimentos para a lógica de competências parece ser uma tendência significativa em diferentes sistemas de educação/formação à escala internacional e que as abordagens mais difundidas parecem privilegiar uma concepção analítica e fragmentada, em detrimento de uma concepção mais holística e globalizante, levantamos as seguintes questões:

. Até que ponto esta evolução não encerra uma tentativa de resposta às preocupações de eficácia decorrentes da esfera económico-produtiva (no sentido da "produção de agentes competentes para os lugares que ocupam na organização socio-económica" (segundo Turkal, 1998)?

. E assim sendo, até que ponto as actuais abordagens sobre competências (particularmente as que obedecem à lógica de atomização taylorista) constituem a resposta adequada às actuais exigências sociais e económicas?

Tem vindo a ser evidenciado que em períodos de crise económica aumenta o interesse na instrumentalização da educação, valorizando-se a sua dimensão utilitária e adaptativa às

<sup>19</sup> Para M. Chagas Lopes (1999) o "trinómio crítico da mudança organizacional" é composto pela articulação entre a introdução das novas tecnologias, a organização do trabalho e as competências dos trabalhadores; destacam-se neste âmbito as competências cognitivas indispensáveis a um modelo de "produção reflectida" e as competências relacionais.



necessidades do mercado de trabalho. Os interesses da economia parecem assumir um papel determinante na orientação da oferta educativa, principalmente numa perspectiva mais imediatista.

Ao considerarmos que a "importação" linear das competências do mundo do trabalho para a esfera educativa não será certamente a estratégia mais adequada para a procura do desenvolvimento pessoal, social e económico - principalmente tendo em consideração os cenários de complexidade, imprevisibilidade e instabilidade que caracterizam actualmente os sistemas sociais -, entendemos como fundamental pensar a abertura dos referenciais educativos para outro tipo de competências.

As diferentes concepções de competência e as suas formas de operacionalização em termos educativos encontram-se suportados em distintos pressupostos e orientam-se para determinadas finalidades, nem sempre explícitas e/ou racionalizadas. As abordagens não são neutras: traduzem um posicionamento filosófico, social, económico e político que, se por um lado se traduz no valor atribuído à pessoa humana, por outro se reflecte na procura de um determinado modelo de homem e de sociedade.

Do ponto de vista da formação da pessoa, uma noção de competência "estreita", baseada em produtos finais mais ou menos redutores e estreitamente articulada com o domínio profissional (concebido apenas a partir da sua dimensão técnico-racional), torna-se hoje em dia questionável. A perspectiva que entende o ser humano como um ser competente e "performante", cuja principal motivação é o desenvolvimento da sua "carteira de competências" (Alaluf e Stroobants, 1994) torna-se claramente redutora, principalmente se pensada do ponto de vista da formação da pessoa.

Reduzir o papel da Educação/Formação à aquisição de competências orientadas para o mundo do trabalho (numa perspectiva estreita, tecnicista), é uma visão redutora e limitada, cujos efeitos a médio e a longo prazo traduzirão seguramente as suas fragilidades - tanto a nível económico, como social e político.

Competências orientadas para o exercício profissional, sem dúvida, mas que não respondam de forma linear e fragmentada às necessidades do mundo do trabalho (que são cada vez mais instáveis e imprevisíveis), mas que permitam a construção reflexiva e partilhada da própria mudança. Competências metodológicas e processuais, metacompetências, de forma a promoverem o desenvolvimento do pensamento complexo, sistémico, transdisciplinar, capaz de se organizar e de construir em contextos de mudança.

A abordagem das competências poderá ser indutora de um "determinismo económico e tecnológico", no sentido da adaptação das pessoas às exigências da competitividade económica, ou, pelo contrário, contribuir para um melhor posicionamento na sociedade e na vida, para uma maior participação nos processos de decisão e para a decisão fundamentada nos processos de mudança (Edwards, 1997).



Se considerarmos a dimensão emancipadora da educação, entendida como potenciadora da autonomia, da participação, da cidadania, da reflexividade - aspectos-chave que promovem o desenvolvimento da pessoa e da sociedade, e também elementos necessários para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e na inovação -, então cada vez faz menos sentido a tradicional separação dicotômica entre educação/formação para o desenvolvimento pessoal e educação/formação para o trabalho.

Repensar os modelos e os referenciais educativos que traduzem esta dicotomia, particularmente através do questionamento sobre que competências são actualmente valorizadas e para que finalidade, é, na nossa perspectiva, uma tarefa fundamental.

Pela nossa parte, salientamos a necessidade de repensar estas questões à luz de um diálogo interdisciplinar e de um novo paradigma educativo, de Educação/Formação ao Longo da Vida, construído a partir de uma abordagem antropocêntrica, humanista e emancipatória. e process of social interaction.

## BIBLIOGRAFIA

- ViAlaluf, M. e Stroobants, M. (1994) "A competência mobiliza o operário?", in "As competências: o conceito e a realidade", Revista Formação Profissional nº 1, CEDEFOP
- Boutin, G. e Julien, L. (2000) "L'obsession des compétences - son impact sur l'école et la formation des enseignants", Ed. Nouvelles, Québec
- Bowden, J. e Marton, T. (1998) "The University of Learning - beyond quality and competence in higher education", Kogan Page, London
- Chapell, C. et al (1995) "Competency based education", in "Understanding Adult Education and Training", Allen & Unwin, Sydney
- Edwards, R. (1997) "Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society", Routledge, London
- Eraut, M. (2000) "Developing Professional Knowledge and Competence", Falmer Press, London
- Hyland, T. (1994) "Competence, Education and NVQs", Cassel, London
- Lopes, M.C. (1999) "Competitividade, aprendizagens e soluções pedagógicas", Ed. Celta, Oeiras
- Pires, A. L. (2002) "Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências", Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa
- Tomlinson, P. e Saunders, S. (1995) "The current possibilities for competence profiling in teacher education", in "Assessing Competence in Higher Education", SEDA, Kogan Page, Birmingham
- Turkal, L. (1998) "Approche biographique de la dynamique de construction des compétences: apports et manques des formations institutionnalisées", in "Les origines biographiques de la compétence d'apprendre", Cahiers de la Section des Sciences d'Éducation, Université de Genève, Genève
- Wittorsky, R. (1998) "De la fabrication des compétences", in Education Permanente nº 135, Paris

